I.U.F.M. **VERDEIL Sandra**
Académie de Montpellier

Site de Perpignan

COMPLEMENTARITE DES SUPPORTS RETENUS

DANS UNE PROGRAMMATION COHERENTE

Contexte du mémoire :

Discipline concernée : **espagnol**
Classes concernées : **secondes**
Etablissement : **Lycée Jean Lurçat – Perpignan**

Tutrice du mémoire : **Madeleine ALFOCEA**
Assesseur : **Véronique MERCEY**

« Les dieux avaient condamné Sisyphe à rouler sans cesse un rocher jusqu'au sommet d'une montagne d'où la pierre retombait par son propre poids (...).

On a compris déjà que Sisyphe est le héros absurde. Il l'est autant par ses passions que par son tourment. Son mépris des dieux, sa haine de la mort et sa passion pour la vie, lui ont valu ce supplice indicible où tout l'être s'emploie à ne rien achever. C'est le prix qu'il faut payer pour les passions sur cette terre (...).

Mais Sisyphe enseigne la fidélité supérieure qui nie les dieux et soulève les rochers. La lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un coeur d'homme. Il faut imaginer Sisyphe heureux. »

Le mythe de Sisyphe - Albert CAMUS

SOMMAIRE

- Sommaire : 3
- Cadre réservé au jury : 4
- Résumés, mots clés : 5
- **INTRODUCTION :** 6
- **I- DE MES REPRESENTATIONS A LA REALITE :**
- **PREMIERS ECUEILS...** 9

1- Mes représentations : 9

2- Premier écueil : l'inadéquation linguistique : 12

3- Deuxième écueil : le problème de la maturité 15

4- Autre écueil : l'apprentissage méthodologique, des ambitions inadaptées : 17

- **II- TENTATIVES DE REMEDIATION :** 21

1- Pour une meilleure COMPREHENSION : 21

2- Comment favoriser l'EXPRESSION : 24

3- La complémentarité au service de l'apprentissage INTELLECTUEL : 26

4- Une réponse au problème de l'HETEROGENEITE : 27

5- Une programmation sur l'année : crescendo des difficultés

6- et des exigences : 28

- **III- LIMITES DE LA PROGRAMMATION COHERENTE :** 32

(« rigueur » n'égale pas « rigidité »)

1- Une progression non linéaire : nécessité du travail régressif : 32

2- Les vertus de la rupture thématique : surprise et plaisir d'apprendre 35

- **CONCLUSION :** 39
- Bibliographie : 41
- Annexes : 42

Cadre réservé au jury

RESUME

Les supports retenus par l'enseignant sont le vecteur de la langue et de la culture dont les élèves font l'apprentissage. Mais ne connaissant pas à mes débuts les compétences ni les limites de mes élèves, je leur ai parfois proposé des documents auxquels ils ne pouvaient accéder. C'est la nécessité d'éviter ces premiers écueils pour parvenir à créer des situations d'apprentissage fécondes qui m'a amenée à tester dans ma pratique quotidienne les vertus pédagogiques d'un travail à partir de supports complémentaires s'inscrivant dans une programmation cohérente.

De fait, cela m'a semblé un moyen efficace de favoriser à la fois la compréhension, l'expression et la formation intellectuelle et méthodologique des élèves, tout en constituant une réponse possible au problème de l'hétérogénéité. Cela m'a également permis d'amener mes élèves à gravir par étapes le chemin conduisant aux objectifs fixés.

Mais cette expérience pédagogique m'a aussi révélé ses limites en me montrant qu'il est parfois nécessaire de sortir de la cohérence de sa programmation soit pour effectuer un travail régressif de réapprentissage, soit simplement pour créer la surprise et entretenir le plaisir d'apprendre des élèves.

RESUMEN

Mediante los documentos seleccionados por el profesor es como los alumnos aprenden la lengua y la cultura española. Pero por no conocer al principio las capacidades ni los límites de mis alumnos, yo les propuse a veces unos documentos que no estaban a su alcance. Fue la necesidad de corregir estos deslices y de crear situaciones de aprendizaje fértiles la que me llevó a experimentar en mi práctica cotidiana las virtudes pedagógicas de un trabajo con documentos complementarios, dentro de un programa coherente.

De hecho, esto resultó un medio eficaz para facilitar tanto la comprensión como la expresión, la formación intelectual y metodológica de los alumnos, a la vez que traía una posible respuesta al problema de la heterogeneidad. Además, me permitió llevar a mis alumnos paso a paso hacia los objetivos elegidos.

Pero esta experiencia pedagógica me fue también revelando sus límites y me enseñó que resulta a veces necesario faltar a la coherencia del programa sea para dar un paso atrás con el propósito de volver a enseñar lo olvidado y poder seguir avanzando, sea tan só1o para sorprender a los alumnos y para que sigan aprendiendo deleitándose.

Mots clés : accessibilité, apprentissage, complémentarité, supports, programmation, cohérence, progression, plaisir

INTRODUCTION :

Si le pédagogue est celui qui conduit les enfants sur le chemin de la connaissance, je n'étais pour ma part à la rentrée 2000 qu'un guide sans boussole qui allait lui-même devoir explorer plusieurs voies dans l'espoir de trouver un cap vers lequel orienter ses pratiques pédagogiques.

Certes, le voyage que j'allais entreprendre n'étais pas une aventure en solitaire : mon tuteur, les formateurs de l'IUFM et mes collègues étaient là pour me prodiguer des conseils qui ont balisé mon parcours tout au long de cette année. Mais si ces balises m'ont permis de ne pas sombrer dans l'errance, elles n'ont cependant pas toujours suffi à me préserver des erreurs et loin de vivre cette expérience comme une croisière paisible, j'ai rencontré sur ma route plusieurs écueils qui m'ont obligée à essayer de rectifier sans cesse ma trajectoire.

En effet, durant mes premières semaines d'apprentie pédagogue, j'ai achoppé à plusieurs reprises dans mes tentatives pour amener mes élèves aux objectifs que je m'étais fixés, et ce sans doute avant tout parce qu'il y avait un important décalage entre d'une part la représentation que j'avais d'eux et mes exigences, et d'autre part ce qu'ils étaient réellement en mesure d'accomplir du haut de leurs quinze ans et au terme de seulement deux années d'apprentissage de l'espagnol. Ainsi, lors des premières heures de cours, j'avais à coeur de proposer à mes élèves des documents dont j'avais certes envisagé les différents intérêts (linguistique, culturel, méthodologique et formatif) mais sans en avoir évalué avec justesse les difficultés et sans avoir suffisamment réfléchi à leur adéquation avec les aptitudes réelles des élèves eux-mêmes, de sorte que j'ai souvent mis ces derniers face à des obstacles qu'ils n'étaient pas en mesure de franchir, soit parce que l'accès au document étudié supposait des connaissances

linguistiques qu'ils ne possédaient pas, soit parce que le thème traité demandait plus de maturité que n'en a un tout jeune lycéen, soit encore parce que l'exploitation du document exigeait un savoir-faire qu'ils ne maîtrisaient pas encore en ce début d'année.

Au fur et à mesure que j'apprenais à mieux connaître les aptitudes et les limites de mes élèves, il m'a donc fallu penser aux moyens possibles de remédier aux échecs rencontrés lors de mes premiers tâtonnements pédagogiques. Comment, en effet, me mettre à la portée de mes élèves pour les amener à atteindre les objectifs fixés ? En d'autres termes, comment parvenir à créer des situations d'apprentissage fécondes permettant de concilier à la fois mes exigences d'enseignante et les capacités des principaux acteurs de cet apprentissage ?

C'est la nécessité de répondre à cette question qui m'a amenée à opter pour ce sujet de mémoire et c'est pour tenter d'y répondre que j'ai essayé, dans ma pratique quotidienne, de tester les vertus pédagogiques du choix de supports complémentaires et inscrits dans une programmation cohérente.

En effet, travailler par séquences mettant en relation des documents traitant d'un même thème, afin que les élèves puissent établir des passerelles de l'un à l'autre, ne serait-il pas un moyen fructueux de faciliter ces deux aspects de l'apprentissage linguistique que sont la compréhension et l'expression ? De plus, à la complémentarité lexicale ne pouvait-il pas s'ajouter une complémentarité des angles de vue offerts par chaque document sur un même sujet, afin d'apprendre aux élèves à élargir leur regard et participer ainsi à la formation de leur esprit critique ? Par ailleurs, chaque classe étant composée de personnes à la sensibilité et aux centres d'intérêts distincts, ne serait-il pas profitable de sélectionner dans chaque séquence des supports de nature différente susceptibles d'éveiller tour à tour l'intérêt de chacun, la complémentarité se présentant alors aussi comme une réponse possible au problème de l'hétérogénéité ?

Ceci étant, n'est-il pas également nécessaire d'organiser cette complémentarité, en veillant à hiérarchiser l'agencement des documents étudiés afin de ménager une progression des difficultés et des exigences,

non seulement à l'intérieur d'une séquence donnée mais aussi tout au long de l'année ?

C'est à partir de ces questions que j'ai tenté durant ces derniers mois d'orienter au mieux ma pratique pédagogique. Mais si j'ai pu vérifier les vertus de la complémentarité des supports et de la cohérence de la programmation, j'en ai également rencontré les limites.

En effet, s'il est profitable de miser sur une progression, n'est-il pas cependant parfois indispensable de revenir sur ses pas afin de ne laisser personne au bord du chemin et de mieux repartir de l'avant ? Par ailleurs, s'il convient de planifier rigoureusement les étapes du parcours que l'on veut faire effectuer à ses élèves, ne peut-on pas aussi leur offrir – et s'offrir à soi-même...- quelques escales surprises qui, précisément parce qu'elles n'étaient pas prévues au programme, entretiennent le charme et le plaisir du voyage ?

I. DE MES REPRESENTATIONS A LA REALITE :

1. Mes représentations :

- De l'étudiante à l'enseignante :

Une fois dissipée l'effervescence estivale consécutive à l'obtention du CAPES, ce n'est pas sans une pointe d'appréhension que j'ai renoncé à mes vieux habits d'étudiante pour entrer enfin dans le rôle d'apprentie professeur. Bien sûr, il ne s'agissait pas d'une métamorphose brutale ; sans remonter jusqu'à la fillette qui disait à qui voulait l'entendre : « Quand je serai grande, je serai maîtresse », je dirai tout de même que le réveil de l'enseignante qui dormait en moi s'est fait par étapes. En effet, grâce à mon expérience d'animatrice en centres de loisirs, de surveillante en lycée ainsi qu'à travers mes premiers pas de pédagogue en donnant quelques cours particuliers, j'ai pu goûter à la fois les joies et les difficultés qu'il y a à encadrer un groupe et à essayer de transmettre un savoir. Ceci étant, même si ces expériences m'ont préparée à passer du statut d'étudiante à celui d'enseignante, il n'en demeure pas moins que lorsqu'à la fin du mois d'août, j'ai eu en mains les deux listes des adolescents qui allaient être mes élèves, l'angoisse a pris le pas sur l'enthousiasme. J'avais durant ma propre scolarité côtoyé un grand nombre d'enseignants et si certains avaient suscité en moi respect et admiration, d'autres s'étaient vus relégués au rang de «mauvais profs » par un jugement d'ailleurs aussi hâtif qu'implacable. Or en passant de l'autre côté du bureau, j'avais évidemment à cœur de faire en sorte d'appartenir à la première catégorie. Mais à quelques jours de la rentrée, je me rendais bien compte que mes bonnes intentions ne suffiraient pas : « ahora, ¡a mí me tocaba ! » et j'avais tout à apprendre du COMMENT être – ou devenir- un bon enseignant. Je ne savais pas vraiment sur quels critères sélectionner les documents qui allaient permettre à mes élèves de fortifier leur connaissance de l'espagnol tout en les intéressant ; j'ignorais comment préparer un cours et surtout comment créer en classe une situation féconde qui ferait des élèves les acteurs de leur apprentissage ; je ne savais pas non plus quel rythme ni quelle progression il fallait ménager pour être

efficace ; enfin, élément tout aussi essentiel, je ne connaissais pas encore mes élèves, avec leurs différences d'intérêts et de comportements et leur très grande hétérogénéité de niveau, de sorte que j'avais du mal à définir ce que j'étais en droit d'attendre d'eux.

- De l'Elève à mes élèves : présentation des classes

Avant d'apprendre à connaître mes élèves dans leur diversité, j'avais une représentation de l'Elève assez uniforme, élaborée à la fois à partir de l'élève que j'avais moi-même été mais aussi sans doute à partir de ce qu'en tant que toute nouvelle enseignante, j'attendais qu'ils soient. Ainsi sans être suffisamment naïve pour imaginer que j'aurais bientôt face à moi 70 adolescents passionnés par l'espagnol, je pensais toutefois qu'ayant derrière eux deux ans d'apprentissage de cette langue, ils auraient acquis des bases solides qu'il faudrait certes consolider mais qui constitueraient néanmoins un appui stable à partir duquel j'allais les aider à poursuivre la construction de leur connaissance de la langue tout en leur faisant découvrir différents aspects de la culture hispanique.

Or il me faut reconnaître à l'heure où j'écris que la présentation que je suis aujourd'hui en mesure de faire de mes classes est bien éloignée des représentations que j'avais il y a quelques mois encore. De fait, les deux classes qui m'ont été confiées se composent chacune de 35 élèves pour qui l'espagnol est la deuxième langue vivante et qui, ayant choisi l'option SES, projettent pour une grande majorité de passer un baccalauréat section S ou SES. Mais les similitudes s'arrêtent là.

En effet, ce qui caractérise la Seconde 508, c'est d'abord la très grande hétérogénéité des élèves : hormis l'une d'entre eux, quasiment bilingue en raison de ses origines espagnoles, seuls cinq élèves ont des bases véritablement solides ; deux autres en revanche semblent avoir bien du mal à dépasser le niveau de « grands débutants » ; la majorité enfin s'est avérée posséder davantage des «notions » d'espagnol que des bases stables et mon propre apprentissage a précisément consisté à comprendre qu'il était nécessaire de revenir sur ce que je croyais acquis avant de prétendre aller de

l'avant... Pour ce qui est du comportement, c'est une classe dans laquelle il est très agréable d'enseigner dans la mesure où les élèves sont très « bon enfant », mais si j'emploie cette expression, c'est pour souligner que tout en étant fort sympathiques, les élèves de cette classe ont encore un esprit « collégien », et le décalage entre cette réalité et le degré de maturité que je supposais rencontrer chez de jeunes lycéens n'a pas été sans me poser problème lors de mes premiers cours, comme j'aurai l'occasion de l'expliquer plus avant.

Le profil de la Seconde 512 est tout autre. C'est en effet une classe plus homogène, dans laquelle même s'il n'a pas été inutile de réactiver les acquis du collège, aucun élève ne semble connaître de difficultés insurmontables. Leur facilité à comprendre ce que l'on attend d'eux et l'intérêt qu'ils manifestent généralement face à un thème ou un document nouveau permettent de progresser à un rythme beaucoup plus soutenu qu'avec les 508.

En outre, ils font preuve à l'oral d'une spontanéité et d'un dynamisme qui rendent les cours particulièrement vivants et permettent souvent lorsque nous commentons un document d'aller au-delà même de ce que j'attendais. Mais cette vitalité a son revers car elle s'avère parfois quelque peu difficile à canaliser..., les élèves ayant tendance à vouloir exprimer à voix haute sans attendre qu'on leur donne la parole ce qu'ils pensent de l'intervention de l'un ou l'autre de leurs camarades.

De plus, s'ils font preuve d'un intérêt spontané pour ce qui est inconnu, leur curiosité d'apprendre des choses nouvelles rend parfois difficile le travail sur un même thème durant plusieurs séances de sorte que je me suis souvent trouvée tiraillée entre d'une part mon désir de les amener à élargir leur vision en leur proposant plusieurs documents complémentaires portant un regard distinct sur une même réalité, et d'autre part la nécessité de ne pas émousser leur intérêt. Et c'est en partie pour essayer de répondre à ce dilemme que j'ai tenté durant l'année et à travers l'écriture de ce mémoire de réfléchir aux vertus et aux limites de la complémentarité des supports retenus dans une programmation cohérente.

2. Premier écueil : l'inadéquation linguistique

Lorsque j'ai appris avant la rentrée scolaire que j'étais nommée en lycée et non en collège, je me suis sentie plutôt rassurée car il me semblait plus facile, pour quelqu'un qui ne connaît pas encore les ficelles de la pédagogie, de débuter avec des élèves ayant déjà une certaine connaissance de l'espagnol. En effet, si j'avais dû faire mes débuts avec des collégiens, j'aurais eu pour rôle d'entreprendre sur terrain vierge la construction d'un savoir, et outre le fait que je ne savais ni comment ni par où commencer, je m'imaginais déjà hantée jusqu'à la fin de ma carrière par le spectre de mes malheureux élèves qui n'en finiraient pas de me reprocher de n'avoir été qu'un piètre architecte qui leur aurait donné des bases branlantes sur lesquelles il leur aurait ensuite été impossible d'édifier une connaissance solide de l'espagnol. Par contre, avec les lycéens qui m'étaient confiés, je me sentais plus en mesure d'échapper à ce scénario cauchemardesque. Certes, je n'en restais pas moins une apprentie enseignante chargée de poursuivre sans plan ni mode d'emploi la construction d'un savoir, mais il me semblait plus facile d'aider mes élèves à consolider et à étoffer leur connaissance de la langue à partir de bases que j'imaginais solides plutôt que d'avoir à édifier ces bases à partir de rien.

Or c'était sans compter d'abord sur les effets dévastateurs de deux mois de vacances : j'ai pu constater dès les premières heures de cours en entendant à plusieurs reprises des interventions telles: « No sabo » ou « Yo no está de acuerdo » que ces bases sur lesquelles j'imaginais pouvoir m'appuyer étaient de fait profondément enfouies sous le sable des plages estivales... Par ailleurs, c'était aussi sans compter la très grande diversité des acquis d'un élève à l'autre. En effet, j'ai pu observer, lors de la première séance consacrée à un commentaire de document (une bande dessinée de Quino pour l'UNICEF), que si quelques élèves - minoritaires, il faut d'ailleurs l'avouer - étaient en mesure de s'exprimer en construisant des phrases non seulement correctes mais aussi complexes, une grande partie

d'entre eux éprouvaient des difficultés à formuler une phrase entière. Enfin, quelques-uns, qui restaient résolument en retrait de ce qui se passait en cours, semblaient avoir beaucoup de mal non seulement à s'exprimer mais aussi à comprendre à la fois le texte et les questions que je leur posais dans l'espoir de les arracher à leur mutisme. Ainsi Vincent, que j'avais retenu à la fin du cours car il avait passé l'heure à s'agiter sur sa chaise et à solliciter ses voisins pour obtenir une gomme ou un stylo sans jamais prendre part au cours, me confia d'un ton aussi sincère que désemparé : « Mais madame, vous parlez trop vite et puis je comprends rien au texte ! ». Un peu ébranlée, je tentai alors de le convaincre qu'il n'était probablement pas le seul dans cette situation et que puisqu'il était loin d'être timide, il ne devait pas hésiter à me demander lorsque le besoin se présentait, de répéter mes questions ou de traduire un mot non compris. Il me répondit alors : «Mais les autres, ils ont l'air de comprendre puisqu'ils participent. On va pas tout arrêter pour moi ! »

Cette conversation m'a amenée à mes premières remises en question et dès le cours suivant, je me suis efforcée de formuler mes questions plus lentement et de solliciter fréquemment Vincent et quelques autres élèves qui restaient en retrait, pour m'assurer que le vocabulaire ne faisait pas obstacle à leur accès au document étudié. Mais j'avoue que je pensais alors que le problème soulevé par Vincent restait un fait exceptionnel, dû à des difficultés propres à cet élève. Or c'est peu de temps après que j'ai pu prendre conscience de toute la dimension pédagogique du problème entr'aperçu à travers le cas de Vincent : la question de l'hétérogénéité et de l'accessibilité du document proposé aux élèves allait alors se présenter à moi comme un écueil possible à l'apprentissage de l'espagnol si je ne me la posais pas comme un véritable problème de pédagogie auquel il allait falloir que je trouve des réponses.

En effet, j'avais choisi pour la première séquence de cours de l'année de traiter le thème de l'enfance en Amérique du sud. Or si l'unité thématique des différents documents qui allaient composer cette séquence m'apparaissait dès lors comme le facteur essentiel de sa cohésion, je ne m'étais pas vraiment posé le problème de sa cohérence interne. J'avais

sélectionné trois documents traitant ce thème (une bande dessinée de Quino pour l'UNICEF, un article paru dans Cambio 16 et une affiche de l'association Manos Unidas contre l'exploitation sexuelle des enfants), dans le souci certes de permettre une familiarisation avec un lexique qui pourrait être réemployé d'un document à l'autre mais sans penser que ce n'était peut-être pas là une passerelle suffisante.

Ainsi, après avoir étudié la bande dessinée, j'ai proposé à mes élèves l'article de presse « El pecado de ser niño », écrit au passé simple et qui s'est de ce fait avéré très peu accessible à une grande partie de mes élèves. En effet, pensant que ce temps avait été appris par tous au collège et qu'il s'agissait en Seconde de le réactiver, j'ai exigé de mes élèves, lorsque nous avons commencé à commenter le texte, qu'ils formulent leurs phrases au passé simple. J'ai alors pu constater que seuls quelques rares téméraires se risquaient à lever la main pour essayer de répondre à mon attente - et avec un résultat pas toujours à la hauteur de leur courage : « el niño fui… » - tandis qu'une grande majorité semblaient à peu près aussi déconcertés que si je leur avais demandé de s'exprimer en russe… Comme je leur faisais part de mon étonnement face à leur soudain mutisme, Kelly finit par lever un doigt timide pour me dire : « Mais madame, on l'a jamais vu, nous, le passé simple… ». Les signes d'acquiescement de ses camarades m'ont alors fait comprendre que ce n'était pas là une tentative pour se dérober à mes exigences. Prise au dépourvu, j'ai donc décidé d'interrompre le commentaire du texte pour me lancer dans un cours de conjugaison aussi magistral qu'improvisé.

Mon tuteur, qui était présent durant cette heure, m'a aidée à comprendre par la suite que la familiarisation avec le lexique ne suffisait pas à rendre un document accessible aux élèves, et qu'en interrompant le commentaire pour entreprendre un cours de conjugaison, j'avais non seulement cassé le rythme de la séance mais aussi frustré mes élèves et émoussé, sinon perdu, leur intérêt en les détournant du texte auquel ils avaient commencé à goûter ; j'aurais dû au préalable faire un « état des lieux » de leurs acquis en conjugaison pour pouvoir les préparer à recevoir ce texte. L'obstacle qu'a constitué leur ignorance de ce temps m'a donc fait prendre conscience de la

nécessité d'une programmation cohérente des documents étudiés dans une séquence. Il faut anticiper sur les problèmes que pourront rencontrer les élèves afin de ménager une progression graduelle des difficultés, de façon à ne proposer un document qu'après en avoir préparé l'accessibilité.

Mais ce décalage entre les représentations du professeur débutant et les connaissances linguistiques réelles d'élèves de Seconde n'est pas le seul écueil que j'ai rencontré en faisant mes premiers pas sur le terrain de la pédagogie… En effet, il ne suffit pas d'assurer une progression des difficultés de langue pour rendre un document accessible et pour créer une situation d'apprentissage féconde.

3. Deuxième écueil : l'inadéquation entre le sujet traité et la maturité des élèves

Suite à cette première expérience, j'avais décidé d'être plus rigoureuse dans le choix des supports étudiés et dans l'élaboration des séquences. L'unité thématique m'apparaissait certes toujours comme un axe directeur essentiel mais je mesurais désormais la nécessité de penser la cohérence interne de chaque séquence : il s'agissait d'en évaluer les difficultés linguistiques afin de les hiérarchiser et de les articuler l'un à l'autre. Bref, il fallait inscrire les cours dans un véritable projet pédagogique. Mais cette prise de conscience ne faisait pas pour autant de moi une architecte de la pédagogie. Aussi, suivant les conseils d'une formatrice, je suis allée consulter l'ouvrage d'un maître d'œuvre en la matière : Un projet pédagogique en espagnol de Maurelet.[1] L'auteur y expose toutes les étapes qui jalonnent l'élaboration d'une séquence de travail et explique comment mettre en cohérence en vue de l'efficacité les différents supports qui la composent.

Par ailleurs, ce projet a aussi retenu mon attention parce qu'à travers les trois documents qu'il réunit, il pouvait donner lieu pour les élèves à une prise de conscience et à une réflexion sur la notion de liberté. Or si la

[1] ob. cit. « L'élaboration du projet », chapitre I, p 13 à 23

mission première de l'enseignant est de faire acquérir des connaissances et des savoir-faire, c'est aussi son rôle de contribuer à la formation intellectuelle et à l'éducation à la citoyenneté de ses élèves[2] : « Il se préoccupe de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. »

J'avais donc à cœur d'essayer de faire du cours d'espagnol non seulement un lieu d'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi, aussi modestement soit-il, un moment de réflexion sur une notion qui a des résonances bien au-delà du seul cours de langue.

J'ai ainsi choisi de mettre en pratique ce projet avec mes élèves de Seconde. La première étape consistait à inviter chaque élève à essayer de formuler sa propre définition de la liberté en leur suggérant par une amorce (« se está libre cuando… ») l'emploi de « se », puisque l'objectif linguistique de la séquence était l'étude des différentes traductions de « on ». Les propositions des élèves, allant de «Se está libre cuando se vive en una democracia » à « Se está libre cuando se puede salir por la noche », ont certes permis de souligner que la notion de liberté est complexe et recouvre de multiples définitions, et c'est d'ailleurs grâce à la proposition consensuelle de Djamel : « Se está libre cuando se puede hacer todo lo que se quiere » que nous avons ramené un peu de sérénité dans ce cours où la participation des élèves menaçait de prendre la forme d'une joute oratoire… Mais si ce sujet semble les avoir intéressés, au point de débrider même les plus réservés, leur implication et la pertinence de leurs remarques n'ont pas vraiment été à la mesure de ce que j'attendais lorsqu'en fin de séquence, nous sommes passés à l'étude de l'extrait de Primavera con una esquina rota de Mario Benedetti. Ce texte, qui met en avant la nécessité d'imposer des restrictions à la liberté de chacun tout en dénonçant la privation de la liberté de penser et de s'exprimer, était en effet très riche en nuances, et bien qu'il ait été proposé aux élèves au terme d'une progression qui en avait préparé l'accès, une grande partie de la classe a eu du mal à en saisir la portée si bien que la participation au commentaire s'est limitée aux élèves

[2] voir Circulaire n° 97-123, BO n° 22 du 29 mai 1997, sur la mission du professeur

les plus mûrs. Comme me l'a expliqué la formatrice IUFM qui était présente à ce cours, mon choix « témoignait d'une grande ambition mais ne semblait pas vraiment correspondre au degré de maturité et de réflexion de la majorité des élèves ».[3] Là encore, j'avais péché par une inadéquation entre mes exigences et les capacités de mes élèves, non plus sur la question de leur niveau linguistique mais sur celle de leur maturité. Comme aime à le dire mon tuteur, les élèves de Seconde ne sont en effet en début d'année que de « grands Troisièmes » et sans renoncer à sa volonté de les « grandir », l'enseignant doit savoir s'adapter à eux et leur proposer des documents dans lesquels ils seront à même de s'impliquer.

Ainsi, si j'avais malgré tout eu à cœur de sensibiliser mes élèves à la notion de liberté, sans doute aurais-je dû remettre ce travail à la fin de l'année afin que plus mûrs déjà de quelques mois, ils soient plus en mesure de réfléchir sur ce thème. J'ai donc pris conscience qu'il ne suffisait pas de ménager une gradation des difficultés linguistiques à l'intérieur d'une séquence ; la notion de cohérence de la programmation était aussi à envisager sur toute l'année et le choix des thèmes de chaque séquence devait lui aussi s'inscrire dans une progression prenant en compte le degré de maturité des élèves.

4. Autre écueil : dans l'apprentissage d'une méthodologie, décalage entre mes ambitions et leur savoir-faire :

Après les écueils rencontrés dans mon rôle de vecteur d'un savoir linguistique et d'éducation à la citoyenneté et au savoir être, c'est dans ma volonté de transmettre un savoir-faire que j'ai aussi été amenée à me reposer le problème de la progression et de l'adéquation de mes ambitions avec ce que l'on est en droit d'attendre d'élèves de Seconde.

Dans une séquence dont l'unité thématique était la ville, mon projet était en effet de sensibiliser mes élèves au commentaire de poésie, à travers un

[3] voir rapport de première visite, 26 novembre 2000

poème de Joan Ferres : « Mi ciudad ». Nous avions au préalable étudié un article de Carmen Rico Godoy : « Somos los primeros », qui évoquait les inconvénients de la vie citadine et avait donc familiarisé les élèves avec un lexique et une problématique qui leur serait utile pour accéder au poème, ainsi qu'une affiche publicitaire de la municipalité de Madrid : « Madrid, capital del ocio » qui, à l'opposé, présentait à travers le dessin une image idéalisée de la capitale. L'étude du poème, à la fois texte par sa forme et image par ce qu'il évoque, se présentait donc comme l'aboutissement de cette séquence. Sa brièveté (18 vers) ainsi que sa simplicité linguistique le rendaient en outre tout à fait accessible et c'est d'ailleurs ce qui m'avait incitée à le retenir plutôt que le texte d'une chanson de Joaquín Sabina : « Pongamos que hablo de Madrid », lui aussi très poétique mais beaucoup plus complexe sur le plan lexical et grammatical. En effet, mon objectif premier étant plus d'ordre méthodologique que linguistique, je devais faire en sorte de choisir un document pour lequel la compréhension littérale ne serait pas un obstacle à la sensibilisation aux procédés poétiques.

Mais les résultats de cette expérience se sont avérés inégaux dans mes deux classes. Les élèves de 512 sont de fait parvenus à faire des remarques tout à fait pertinentes sur le rapport entre forme et fond : ils ont par exemple su percevoir que la succession de verbes dans la première strophe donnait au poème un rythme rapide qui traduisait la vitesse avec laquelle une ville s'accroît au détriment de la Nature ; ils ont également été sensibles aux consonances (« flores/faroles ») et aux rimes (« calles/valles) grâce auxquelles le poète soulignait l'opposition entre ville et nature, si bien que Laurent, qui lorsque je l'avais sollicité durant le cours m'avait répondu d'un ton implorant : « Mais c'est dur, madame », s'est lui-même porté volontaire pour être interrogé lors de la reprise au cours suivant. J'avais certes conscience en me fixant cet objectif linguistique que la poésie n'était probablement pas la lecture quotidienne d'élèves de Seconde et que face à un texte, ils avaient tendance à s'intéresser plus au fond qu'à la forme, mais c'était précisément mon rôle que de les sensibiliser à la relation entre l'un et l'autre et la réaction de Laurent était la preuve que même si mes exigences

leur avaient demandé un effort important, il pouvait néanmoins y avoir une réelle satisfaction à avoir affronté la difficulté.

Ceci étant, le résultat n'a pas été aussi satisfaisant dans mon autre classe de Seconde. En effet, le niveau global des élèves de cette classe est beaucoup plus faible et la compréhension littérale et l'expression, même dans ses formes les plus simples, constituent déjà pour eux une difficulté d'importance, si bien que ma tentative pour les sensibiliser aux procédés poétiques s'est avérée peu fructueuse. Ils se sont le plus souvent limités à paraphraser le poème et le commentaire auquel nous avons péniblement abouti était finalement davantage le fruit de mes propres interventions que l'émanation de leur participation. Cette expérience a donc été avec eux un demi-échec car même s'ils ont gardé quelques traces de cette initiation méthodologique – ce que je pourrai vérifier lorsque je leur proposerai à nouveau un poème à commenter…-, ils n'ont pas véritablement été les acteurs de leur apprentissage.

Par ailleurs, et ce y compris avec les 512, il me faut confesser qu'il y a eu un important décalage entre d'une part le commentaire que j'avais réalisé en préparant le cours et tout ce que j'envisageais de leur faire remarquer, et d'autre part le résultat auquel nous sommes effectivement parvenus. Mais là encore, c'est sans doute que mes ambitions étaient trop grandes pour un premier contact avec la poésie. La démesure de mes exigences m'est d'ailleurs apparue durant le cours lui-même si bien que j'ai alors renoncé à leur faire s'approprier des termes aussi techniques que « anáforas, metonimias, rimas consonantadas y asonantadas ». En effet, la précision, voire le pointillisme, que l'on peut attendre d'un étudiant en espagnol n'était pas de rigueur avec des élèves de Seconde pour qui l'espagnol n'est en outre que la langue vivante 2, et pour cette première expérience, l'important était finalement qu'ils parviennent à goûter la poésie, même si c'était davantage par les sensations que par l'intellect.

De plus, les élèves arrivant du collège n'ayant pour la plupart pas encore été initiés aux figures de style, sans doute aurais-je dû, pour plus d'efficacité, miser sur l'interdisciplinarité avec le professeur de français et attendre que lui-même ait commencé à leur donner les outils pour

commenter un poème dans leur propre langue, afin qu'ils puissent exploiter leurs acquis en parallèle durant le cours d'espagnol.

Si je voulais éviter les différents écueils ici exposés, je devais donc non seulement veiller à adapter mes ambitions à ce que l'on est en droit d'attendre d'élèves de Seconde, mais aussi faire en sorte de créer des situations d'apprentissage fécondes. Or le fait de construire les séquences de travail en ménageant une progression des difficultés et des exigences, tout en prenant soin de sélectionner des documents complémentaires, m'est peu à peu apparu comme une réponse possible aux questions soulevées durant mes premières semaines d'apprentie enseignante.

II. TENTATIVES DE REMEDIATION :

1. Pour une meilleure COMPREHENSION :

La première phase de l'apprentissage d'une langue consiste à COMPRENDRE le sens littéral du support étudié. Or si trop de mots inconnus font obstacle à cette compréhension, très vite les élèves ont le sentiment de ne pouvoir accéder au document proposé, ils se découragent et se désintéressent d'un objectif qui n'est pas à leur portée. Aussi les textes retenus dans les manuels sont-ils toujours accompagnés de notes qui, en donnant aux élèves la traduction des mots supposés ignorés, leur ouvrent un nouvel espace d'apprentissage. Mais malgré cela, j'ai constaté avec mes classes que si commençais directement à lire un texte nouveau en leur laissant le soin de consulter les notes au fur et à mesure, non seulement la lecture perdait toute fluidité mais en outre, j'égarais plusieurs de mes élèves dans ce va-et-vient du texte aux notes. Aussi ai-je décidé, sur les conseils de mon tuteur, d'inviter mes élèves à prendre connaissance des notes avant même de commencer à lire le texte, ce qui me permet ensuite de réaliser une lecture qui en respecte le rythme et que les élèves peuvent suivre avec toute leur attention.

Par ailleurs, outre ces clés évidentes pour l'élucidation du sens que sont les notes ainsi que l'intonation de la lecture, on peut aussi peut-être préparer l'accès à un document nouveau en n'en donnant d'abord que le titre et en demandant aux élèves, avant même qu'ils prennent connaissance du contenu du texte, d'exprimer ce qu'il leur suggère. Ainsi, lors d'une séquence consacrée à la Guerre Civile, j'avais décidé de proposer à mes élèves un extrait de manuel scolaire des années 1940 qui présentait les républicains comme un monstre sanguinaire animé par le désir de ruiner l'Espagne tandis que Franco apparaissait sous les traits d'un valeureux chevalier à qui les habitants devaient leur salut. Mais avant de leur distribuer ce conte, je me suis limitée à en écrire le titre au tableau : « El héroe y el dragon de las siete cabezas », en leur demandant : « ¿ Qué os evoca ? ». Ils sont alors parvenus à émettre l'hypothèse qu'un texte ainsi intitulé « debía de ser un cuento

dirigido a los niños » dans lequel « el dragón debía de ser un monstruo peligroso al que había que matar mientras que el héroe debía de ser un personaje con todas las cualidades al que había que admirar ». Avant d'aborder le texte, je leur ai également demandé : « ¿ Qué visión del mundo suelen proponer los cuentos para niños ? » et ils sont convenus – hormis quelques nostalgiques de leur enfance encore toute proche…- que « los cuentos suelen proponer una visión simplificadora del mundo ya que en la realidad, no hay por una parte los buenos y por otra parte los malos ». Il va de soi que si ces remarques sont bien l'émanation des élèves, je ne rapporte ici que la formulation à laquelle nous sommes parvenus au terme de plusieurs interventions hésitantes et auxquelles j'ai dû apporter des corrections...

Ceci étant, cette approche par le titre seul s'est avérée fructueuse à plusieurs égards : d'abord, il me semble qu'elle a favorisé la participation orale des élèves, notamment de ceux chez qui la confrontation directe avec le texte a un effet paralysant ; ensuite mon invitation orientée à s'interroger sur la vision du monde que proposent les contes pour enfants a constitué une sorte de préambule au commentaire du texte lui-même, grâce auquel les élèves ont ensuite parfaitement saisi que ce dernier relevait de la propagande franquiste et d'une volonté d'endoctrinement dès le plus jeune âge.

Mais outre ce travail d'approche destiné à favoriser la compréhension d'un document, il semble que la nature même du texte retenu soit à prendre en compte. Ainsi, comme je faisais part à mon tuteur des difficultés que j'avais à sélectionner les documents que j'allais exploiter en classe, il m'a conseillé, particulièrement en début d'année et avec des Secondes, de privilégier les textes de type narratif dans lesquels on pouvait identifier temps, espace, personnages et action. En effet, le fait pour les élèves de commencer par répondre aux questions « ¿ Dónde ? ¿ Cuándo ? ¿ Quién ? y ¿ Qué ? » est pour eux une façon d'aborder le texte en s'accrochant à des repères qu'ils discernent aisément, ce qui déclenche chez eux une participation immédiate et permet une prise de confiance grâce à laquelle ils peuvent ensuite entrer plus profondément dans le texte.

De fait, j'avoue que si l'élucidation de ces quelques repères me semblait au début relever de la paraphrase dont on pouvait faire l'économie pour entrer au plus vite dans le commentaire, j'ai pris conscience aujourd'hui que c'est une étape non superflue et même indispensable. En effet, même s'il ne s'agit au départ pour les élèves que de reformuler ce qui est dit dans le texte, c'est déjà pour eux une façon de s'en approprier la langue et cela constitue donc une première étape de leur apprentissage. Ensuite, c'est pour le professeur le moyen de s'assurer que les élèves ont bien saisi le sens global du texte, qu'ils ne commettent aucun contresens, et cette vérification s'avère nécessaire avant de prétendre passer au commentaire.

Mais le stage effectué en collège et l'observation de la même classe sur plusieurs séances m'ont également permis de me rendre compte que pour assurer l'accessibilité d'un document qu'il aura programmé pour un cours ultérieur, l'enseignant doit se montrer fin stratège et anticiper dès l'heure présente sur ce qui pourrait représenter un obstacle à l'heure suivante, notamment au niveau lexical et grammatical. Cela suppose évidemment pour lui une estimation réaliste des difficultés éventuelles ainsi qu'une programmation hiérarchisée de l'ordre dans lequel il va les présenter à ses élèves. Ainsi, avant de proposer à mes élèves une publicité : « Di que no » dont l'objectif linguistique était la (ré)activation de l'impératif, j'avais retenu pour les séances précédentes des documents dans lesquels apparaissait de façon récurrente le subjonctif présent. Ce n'est donc qu'après avoir revu et assimilé la formation de ce temps que j'ai amené mes élèves à franchir un échelon supérieur, puisque l'emploi de l'impératif en espagnol exige que l'on soit en mesure de manier le subjonctif. Procéder à l'inverse aurait été tout aussi incohérent et périlleux pour la réussite de leur apprentissage que de leur demander de gravir le deuxième barreau d'une échelle sans qu'ils aient d'abord pu s'appuyer solidement sur le premier.

Par ailleurs, en inscrivant l'étude d'un document dans une progression grâce à laquelle le travail fait en amont permet une meilleure compréhension, on fournit également aux élèves le matériel linguistique qui favorisera en aval l'EXPRESSION.

2. Comment favoriser l'expression ?

Si la compréhension est la première phase de l'apprentissage, la capacité à s'approprier la langue et à réutiliser les nouvelles acquisitions pour exprimer sa propre pensée en est un deuxième temps qui marque pour l'élève un pas vers l'autonomie.

Or c'est évidemment à l'enseignant de veiller à créer des situations qui vont permettre le réemploi des acquis, et ce grâce à la programmation des séquences. « Programmer une séquence pédagogique, expliquent en effet les auteurs de La pédagogie de l'espagnol,[4] c'est envisager l'agencement d'un certain nombre de documents à étudier en fonction des possibilités de réemploi qu'ils permettent. C'est donc tabler sur une certaine progression ».

Certes, comme je l'ai déjà dit, j'avais conscience en débutant de la nécessité de fédérer les divers documents d'une séquence autour d'un même thème, mais cette unité thématique répondait alors pour moi à une exigence de logique plus qu'à un objectif pédagogique bien pensé. Cependant dès les premières séances, je me suis aperçu que lorsque je proposais à mes élèves un document qui leur donnait l'opportunité de réemployer le lexique apporté par le commentaire du document précédent, cela favorisait leur participation orale. Ainsi lors de la première séquence de l'année, l'étude de la bande dessinée de Quino et de l'article «El pecado de ser niño » déjà mentionnés avait permis aux élèves d'acquérir un petit bagage lexical sur le thème de la condition des enfants en Amérique du sud. Aussi lorsque je leur ai ensuite proposé l'affiche de l'association Manos Unidas contre l'exploitation sexuelle des enfants : « I love Sushila », ils ont spontanément su réemployer les outils lexicaux (« ganarse la vida, prostituirse ») et linguistiques (« tener que ») récemment acquis, et le cours s'est avéré de ce fait particulièrement vivant. Pierre notamment, dont l'expression en espagnol s'était limitée à un « no sé » sans appel lors du commentaire de texte précédent, s'est montré étonnamment actif durant ce cours et, contrairement à ce que je redoutais, tout à fait capable de s'exprimer correctement et de réutiliser le vocabulaire du texte auquel il était me semblait-il à tort resté fermé.

[4] ob. cit. « Programmation et réemploi », chapitre III, p 27 à 32

Il me semble donc fructueux de proposer un document iconographique en complément d'un texte, et ce à plusieurs égards. C'est d'abord l'occasion pour les élèves de s'exprimer avec un sentiment de sécurité puisqu'ils se sont au préalable familiarisés avec les connaissances lexicales qu'il s'agit alors « simplement » de réemployer : sentant qu'ils se trouvent en terrain connu, ils se risquent plus volontiers à la prise de parole. De plus, le réemploi est pour eux un moyen de s'approprier la langue et de mémoriser activement les connaissances nouvelles. Par ailleurs, c'est aussi un moyen pour l'enseignant d'évaluer ce qui a été réellement acquis et il faut avouer que les résultats sont parfois surprenants... En effet, si les élèves sont dotés d'une mémoire sélective, on s'interroge quelquefois sur les critères qui opèrent à cette sélection. Ainsi, toujours lors du commentaire de l'affiche «I love Sushila », aucun des élèves de 508 n'a été capable de se rappeler comment l'on disait « orphelin », que nous avions pourtant répété à plusieurs reprises lors du cours précédent. En revanche, une expression telle « al buen tuntún » que j'ai été amenée à prononcer lors de la toute première heure de cours et pour un motif que j'ai oublié, semble à jamais gravée dans leur mémoire et resurgit régulièrement en classe: De « Durante la Guerra Civil, las bombas caían al buen tuntún sobre Madrid » à « Madame, à la dernière question du devoir, j'ai un peu répondu « al buen tuntún » (sic). Bref, il semble que la mémorisation obéisse à des lois qui échappent en partie à la complémentarité et à la cohérence de la programmation que l'enseignant aura pris soin de ménager, et le plaisir seul des élèves à apprendre des expressions imagées ou aux sonorités amusantes s'avère quelquefois plus efficace que les stratégies pédagogiques les plus pensées…

3. La complémentarité au service de l'APPRENTISSAGE INTELLECTUEL : multiplier les angles de vue

La mission de l'enseignant, y compris du professeur d'espagnol, n'étant pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi de participer à la formation intellectuelle de ses élèves afin qu'ils apprennent à porter un regard critique sur le monde tout en sachant nuancer leurs jugements, il me semble important, lorsque je recherche les supports qui vont composer une séquence, de retenir des documents qui tout en traitant le même thème, l'envisagent sous des angles tantôt complémentaires, tantôt diamétralement opposés. Ainsi, pour aborder la Guerre Civile, nous avons d'abord étudié un extrait des Crónicas de Alejo Carpentier évoquant les conséquences désastreuses du bombardement franquiste sur Madrid tout en exaltant le courage des Madrilènes durant le siège de la capitale, puis un extrait de No pongas tus sucias manos sobre Mozart de Manuel Vicent, qui sans être une défense du soulèvement franquiste - loin s'en faut ! - montre que le contexte d'alors a aussi généré des actes de violence du côté républicain. A travers ces deux textes qui offrent une vision complémentaire, mon objectif était d'amener mes élèves à ne pas porter sur cette période de l'histoire espagnole un regard trop manichéen et simplificateur.

Quant au personnage de Franco c'est à travers deux documents présentant une vision totalement opposée que nous l'avons abordé. Le premier : « el generalísimo » de Pedrero, de source républicaine, mettait en avant par la caricature les relations du Caudillo avec l'Allemagne nazie ainsi que le soutien qu'il avait reçu de l'Armée, la bourgeoisie et l'Eglise. Outre son intérêt culturel, cette affiche a également permis aux élèves d'être attentifs aux codes dont se sert le dessinateur pour orienter notre regard sur une réalité qu'il veut dénoncer. Par l'étude du conte « El héroe y el dragón » déjà mentionné, nous nous sommes ensuite intéressés à la représentation donnée du même personnage, mais cette fois du côté franquiste. Mettant à profit les apports culturels et méthodologiques du commentaire précédent, les deux classes ont plutôt bien su mettre en évidence les procédés de la mythification de Franco et de la caricature des républicains au service de la propagande et de l'endoctrinement.

La complémentarité des supports retenus m'apparaît donc aussi comme un moyen de contribuer à l'apprentissage à la fois culturel et intellectuel des élèves, puisqu'en multipliant les angles de vue portés sur une même réalité, elle leur donne l'opportunité d'échapper aux visions par trop simplificatrices.

4. La complémentarité des supports : une réponse possible au problème de l'HETEROGENEITE

Si j'ai progressivement été amenée à comprendre la nécessité de programmer mes séquences, j'ai cependant pu me rendre compte que même lorsque l'enseignant a pris le soin de construire la démarche grâce à laquelle il se propose d'amener sa classe aux objectifs fixés, il échoue en partie dans son projet quand il ne parvient à y associer qu'une partie de ses élèves. En effet, lors d'un commentaire de texte notamment, si je suis souvent ravie par les interventions pertinentes de l'un ou de l'autre, j'éprouve néanmoins parfois un sentiment d'insatisfaction en constatant que plusieurs semblent rester totalement en retrait de la vie du cours. Désintéressement par rapport au thème traité ou manque de confiance et rejet du support textuel qui leur paraît inabordable parce qu'il suppose l'affrontement direct avec la langue étrangère ? Quoi qu'il en soit, il s'agit bien pour moi d'intéresser et d'amener à s'exprimer la totalité de ma classe.

C'est donc aussi peut-être par la diversité des supports retenus que l'on peut essayer de répondre au problème de l'hétérogénéité des élèves. En effet, en leur proposant des documents de nature différente – textes narratifs ou poèmes mais aussi bandes dessinées, dessins, publicités, tableaux, séquences filmiques ou chansons – on peut espérer d'une part échapper à la monotonie et d'autre part parvenir à susciter tour à tour l'intérêt des uns et des autres. Ainsi j'ai déjà évoqué les vertus de l'image sur un élève tel que Pierre qui semble totalement réfractaire au support textuel. De la même façon, j'ai dernièrement eu l'heureuse surprise, lors d'une séance consacrée au commentaire d'une séquence de ¡Ay,Carmela ! de Carlos Saura, de voir Vincent prendre une part active au cours. Or, outre ses importantes lacunes

en espagnol, que j'ai pu constater lors des devoirs écrits, c'est un élève d'une grande timidité qui, assis au fond de la classe, semble généralement attendre que l'heure passe sans jamais se risquer à intervenir, y compris lorsque nous travaillons sur des supports plus à même de délier les langues du plus grand nombre tels que la bande dessinée ou la publicité. Mais le jour où nous avons commenté la séquence filmique, loin de baisser le regard comme il le fait souvent quand je pose une question, il n'a cessé de demander la parole, prenant un plaisir visible à identifier les plans et les mouvements de caméra et à proposer des interprétations certes formulées avec difficultés mais néanmoins pertinentes. Aussi surprise qu'enchantée, je l'ai retenu à la fin de l'heure pour le féliciter et l'inviter à essayer d'être aussi actif à chaque cours. Il m'a alors confié que s'il avait autant participé, c'était parce qu'il était passionné de cinéma et qu'il était d'ailleurs lui-même en train de réaliser un cours métrage !

Certes, j'ai conscience que son intérêt pour le cours d'espagnol aura été aussi soudain qu'éphémère car dès l'heure suivante, il est retourné à sa réserve. Mais même si l'on ne peut pas parler de métamorphose, il aura je pense éprouvé la satisfaction d'avoir pris, au moins une fois, une part active à son apprentissage de la langue et par cette expérience, il se sera probablement senti revalorisé non seulement à mes yeux mais aussi aux siens et à ceux de ses camarades.

5. Une programmation sur l'année : crescendo des difficultés et des exigences

Outre l'intérêt pour l'efficacité de l'apprentissage que présente le choix de supports complémentaires et inscrits dans une gradation des difficultés à l'intérieur de la séquence, il me semble aussi nécessaire de miser sur une progression des exigences à plus long terme, tout au long de l'année. Je ne prétends évidemment pas, surtout en débutant dans l'enseignement , qu'il soit possible dès avant la rentrée d'établir un projet pédagogique pour l'année entière, avec un programme précis de ce que l'on proposera aux élèves de septembre à juin. Ce serait sans doute s'enfermer dans une rigidité

qui ne prendrait nullement en compte les principaux acteurs de l'apprentissage : les élèves. De fait, même les collègues les plus expérimentés avec qui j'ai discuté m'ont confié qu'ils construisaient leurs séquences petit à petit, au fur et à mesure qu'ils apprenaient à connaître les difficultés et les aptitudes propres à leurs élèves présents et quelquefois différentes d'une année à l'autre, afin que le projet pédagogique soit en adéquation avec la spécificité de chaque classe.

Mais même si c'est davantage au professeur de bâtir ses cours en s'adaptant aux besoins de ses élèves plutôt qu'aux élèves d'entrer tant bien que mal dans un moule fixé au préalable par lui, sans doute est-il plus cohérent et efficace de les préparer progressivement à atteindre un objectif quelque peu ambitieux, en veillant à ménager des étapes aux objectifs plus modestes. Ainsi, sachant en début d'année que j'allais devoir initier mes élèves au commentaire de tableau tout en soupçonnant que la fréquentation des musées n'était pas forcément leur loisir favori, il m'a semblé préférable de commencer leur initiation à l'analyse picturale par une image publicitaire, moins dense au niveau du fond que ne peut l'être un tableau et donc mieux à même de débuter cet apprentissage méthodologique.

De fait, l'étude de la publicité : « Madrid, capital del ocio » a été l'occasion de leur apprendre à ordonner leur description – notamment par l'introduction des notions de « primer término y segundo término » - ainsi que de les sensibiliser aux couleurs utilisées et à leur effet sur le spectateur. Par la suite, l'étude de l'affiche de propagande de Pedrero, « El generalísimo », les a amenés à prendre en compte les volumes et les lignes de construction, de sorte que lorsque nous sommes passés tout récemment à l'étude de tableau – en l'occurrence Guernika de Picasso – les élèves possédaient déjà un certain savoir-faire qu'ils ont pu réutiliser pour aborder une œuvre par ailleurs quelque peu déroutante au premier regard… En effet, sachant que leur attention devait se porter à la fois sur la composition, les formes et les couleurs, ils sont peu à peu parvenus à déchiffrer un langage pictural apparemment hermétique et à dégager du sens dans une œuvre qui leur serait peut-être restée inaccessible sans un travail préalable sur l'image. Par ailleurs, le commentaire de Guernika a été l'occasion pour eux non seulement de réutiliser le savoir-faire acquis mais aussi de l'affiner

puisqu'ils ont été amenés à ajouter à leur bagage méthodologique les notions d'éclairage et de contraste.

Choisir des supports en prenant soin d'en programmer l'étude selon une gradation des difficultés et des exigences me semble donc un moyen de conduire pas à pas mes élèves vers des objectifs qui, s'ils semblaient au départ par trop ambitieux, s'avèrent finalement accessibles.

D'autre part, afin d'amener mes élèves à une meilleure compréhension de l'espagnol parlé, j'ai également choisi de tester sur des documents de nature auditive les vertus pédagogiques d'une progression sur l'année des difficultés et des exigences. Ainsi, au cours d'une des toutes premières séances de module, nous avons procédé à l'écoute d'une chanson de Manu Chao : Clandestino, l'objectif étant d'en retrouver les paroles. Lors de la première écoute, les élèves ne disposaient d'aucun support écrit et si la mélodie était familière à tous, ils ont néanmoins avoué ne pas avoir saisi grand chose du sens. Aussi lorsque je leur ai distribué le texte « à trous » que j'avais préparé en leur expliquant qu'ils allaient devoir le compléter, ils ont semblé trouver que la séance prenait un tour moins ludique qu'elle n'était apparue…, m'implorant par des «Mais madame, il parle trop vite ; il n'articule pas », sans oublier « Mais Manu Chao, c'est pas un chanteur italien ? » (sic). Malgré tout, au terme de trois écoutes successives, la majorité était parvenue à reconstituer le texte dans son intégralité et ils ont quitté le cours en fredonnant «Solo voy con mi pena, sola va mi condena » sur un ton qui, n'en déplaise à Manu Chao, n'avait rien de désespéré !

Au-delà de mon désir de tester leur compréhension auditive, mon objectif non avoué était également, par le biais d'un support susceptible d'emporter leur adhésion, de les amener à prendre confiance en leur capacité à comprendre un espagnol authentique. Mais après les avoir mis en confiance, la deuxième étape consistait à exercer leur compréhension à partir d'un document auditif seul, sans plus aucun support écrit. Ainsi le texte « Por tierras de Extremadura » de Manuel Vicent a-t-il été abordé par l'écoute de la cassette qui accompagne le manuel Tengo. En raison de sa brièveté et de sa partie dialoguée, ce texte me semblait convenir à cette expérience. Après une première écoute sans directive qui les a laissés à peu près aussi déroutés

que si je leur avais proposé un enregistrement en russe, je leur ai demandé, avant de le leur faire réentendre, d'essayer de repérer le lieu de la scène, la date et les personnages en présence. De fait, la deuxième écoute ainsi orientée s'est avérée bien plus fructueuse et certains élèves d'un niveau par ailleurs plutôt faibles se sont montrés particulièrement performants dans cet exercice, à l'exemple d'Anne-Lise, généralement très en retrait, et qui a été la seule de la classe de 508 à saisir le nombre exact de personnages entrant en scène. En outre, le cours s'est avéré d'autant plus vivant que même si aucun des élèves n'était parvenu à une compréhension parfaite du document, chacun avait néanmoins saisi au moins l'un des éléments que j'avais demandés de repérer, de sorte que chacun avait son rôle à jouer lors de la mise en commun orale destinée à la reconstitution du sens global du texte.

Cette expérience m'a d'ailleurs fait prendre conscience qu'au-delà de l'intérêt de la complémentarité des supports au sein d'une séquence, la réussite de l'apprentissage de la langue est également favorisée par la complémentarité des élèves eux-mêmes au sein du groupe classe, l'hétérogénéité pouvant alors s'avérer un atout pour la dynamique du cours.

I. III. LIMITES DE LA PROGRAMMATION COHERENTE : « RIGUEUR » N'EGALE PAS « RIGIDITE »

Ayant pris conscience de l'intérêt - voire de la nécessité – d'inscrire l'apprentissage linguistique, méthodologique et intellectuel dans un véritable projet pédagogique, et en ayant vérifié l'efficacité auprès de mes élèves, j'ai un moment pensé avoir enfin trouvé une des clés permettant de faire accéder les élèves à la réussite. Aussi ai-je eu à cœur de penser soigneusement le choix de chaque document et l'organisation de chaque séquence, afin de mettre rigoureusement en pratique la méthode que je pensais avoir trouvée. Mais j'ai bientôt pu me rendre compte que même lorsqu'on a pris soin de baliser le chemin sur lequel on conduit ses élèves, il est parfois nécessaire de revenir sur ses pas pour récupérer ceux qui se sont malgré tout égarés ; d'autre part, j'ai également pris conscience qu'à vouloir planifier chaque étape du voyage, je risquais de transformer ma rigueur en une rigidité susceptible d'émousser l'intérêt de mes élèves et qui s'avèrerait donc contre-productive.

1. Une progression moins linéaire qu'en spirale :

Le moyen le plus immédiat, non seulement pour les élèves mais aussi pour l'enseignant, d'évaluer la réussite de l'apprentissage est le devoir qui vient clôturer une séquence. C'est en effet l'occasion, pour les élèves d'abord, de réemployer les connaissances récemment acquises et le cas échéant, de prendre conscience de ce qui a été mal ou pas appris – cette prise de conscience pouvant de fait constituer pour eux un premier pas vers l'autonomie. Mais cela peut également s'avérer pour le professeur un moment de remise en question de son efficacité dès lors qu'il se rend compte que ce qu'il a essayé de transmettre n'a laissé chez certains que des traces imprécises. Ainsi, à la fin d'une séquence dont l'objectif linguistique principal était l'expression de l'obligation personnelle et impersonnelle, j'ai eu la désillusion de constater que beaucoup d'élèves ne faisaient pas bien la distinction entre l'une et l'autre. Si ce constat d'échec s'était limité à deux ou trois copies, j'aurais pu être tentée d'en imputer la responsabilité aux

élèves eux-mêmes : « ils n'ont pas été suffisamment attentifs, ils n'ont pas bien étudié… ». Mais dans ma classe de 508, c'est près de la moitié de la classe qui n'avait visiblement pas acquis ce que j'avais essayé de leur transmettre, de sorte que tout en remettant en question mes propres compétences d'apprentie pédagogue, j'ai dû essayer de remédier à cette situation… Aussi après correction du devoir avec les élèves et réexplication de ce fait de langue, j'ai donné à ceux qui avaient achoppé sur ce point un exercice supplémentaire, afin d'évaluer les effets de ce réapprentissage. De fait, ce travail a été bien mieux réussi que le premier et j'ai choisi, non pas seulement pour effacer mon sentiment de culpabilité (…) mais aussi pour redonner confiance à mes élèves, d'augmenter leur note initiale d'un petit bonus.

Cette expérience, quoique dérangeante parce qu'elle m'a contrainte à m'interroger sur mon efficacité à transmettre, a néanmoins eu le mérite de m'obliger à reconnaître l'échec et à essayer d'y remédier par un travail régressif. Ceci étant, si le réapprentissage s'avérait nécessaire, il ne concernait qu'une partie de la classe, ce qui m'a également fait prendre conscience de la nécessité de mettre en place une pédagogie différenciée, par le biais d'un travail supplémentaire en l'occurrence. J'avoue néanmoins que tout en étant convaincue de l'intérêt d'une pédagogie différenciée, celle-ci me semble aujourd'hui encore bien difficile à mettre en pratique. En effet, comment, dans une classe de 35 élèves, parvenir à répondre vraiment aux besoins et aux attentes de chacun ? C'est pour moi une question toujours en suspens, à laquelle je n'ai pour l'heure pas trouvé de réponse entièrement satisfaisante.

Mais si la nécessité d'un travail régressif sur ce qui vient d'être appris ne se présente heureusement pas à la fin de chaque séquence, elle peut néanmoins apparaître plus tard dans l'année, lorsque le professeur s'aperçoit qu'un point qu'il croyait acquis a été oublié et ne permet donc pas la progression des élèves. C'est ce que j'ai pu vérifier avec mes classes à travers l'apprentissage du futur et du conditionnel. De fait, la formation du conditionnel des verbes irréguliers se faisant à partir du même radical que pour le futur, j'avais par souci de cohérence et d'efficacité choisi de

commencer par la réactivation de ce dernier, programmant l'apprentissage du second pour une séquence ultérieure. Or lorsque tout récemment nous en sommes arrivés à la formation du conditionnel, je me suis aperçue que les fondations que j'avais cru poser et sur lesquelles je pensais pouvoir m'appuyer pour continuer à construire étaient pour le moins instables…

En effet, bien que je leur aie fait remarquer à travers les exemples présents dans le texte étudié à cette occasion (« pondría, diría «) qu'ils devraient utiliser les mêmes radicaux irréguliers que pour le futur, plusieurs élèves n'en ont pas moins proposé en toute bonne foi des phrases telles que : « el hombre tenería…yo veniría… » Il semblait donc s'avérer nécessaire de revenir sur ce qui avait été appris mais oublié. Néanmoins, considérant qu'il s'agissait de réapprendre et non d'apprendre, j'ai laissé aux élèves la responsabilité d'effectuer eux-mêmes ce travail régressif, selon qu'ils en éprouvaient ou pas le besoin, en leur promettant cependant un petit contrôle pour le cours suivant…afin de stimuler un peu leur prise d'autonomie !

Au-delà de cet exemple qui a clairement mis en évidence à mes yeux, ainsi qu'aux yeux des élèves, la nécessité de parfois revenir en arrière pour pouvoir continuer à avancer, je m'interroge également souvent sur l'effectivité de la progression de leurs connaissances en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. En effet, organisant mes séquences autour d'une unité thématique, je fais en sorte, comme il a déjà été dit, de proposer aux élèves des documents qui vont leur permettre de réemployer et donc de mémoriser un lexique déterminé, si bien qu'en fin de séquence, ils possèdent normalement un bagage lexical leur permettant de s'exprimer sur le thème qui vient d'être traité. Néanmoins, une fois passé le contrôle qui clôture la séquence, je me demande s'ils seront toujours capables, dans les semaines ou les mois à venir, de mobiliser ce qui a été acquis si le besoin se présente. Ma conseillère pédagogique de collège, à qui je faisais part de mes doutes, m'a suggéré un moyen d'évaluer ces acquis : peut-être serait-il intéressant d'effectuer un retour différé à un thème traité en proposant ponctuellement à mes élèves une sorte de document bilan qui solliciterait les connaissances lexicales acquises précédemment. Si je n'ai pas encore fait

cette expérience à l'heure où j'écris, c'est cependant un conseil que j'envisage de mettre en pratique d'ici la fin de l'année.

Sans renier les vertus pédagogiques d'une programmation cohérente ni renoncer à miser sur une progression des difficultés et des exigences, j'ai donc également pris conscience au cours de cette année qu'il s'avère parfois nécessaire de revenir sur ses pas pour mieux aller de l'avant et ne laisser aucun élève au bord du chemin sur lequel on s'efforce de les guider. En effet, il me semble aujourd'hui qu'il s'agit d'avancer selon une progression non strictement linéaire mais plutôt en spirale, en sollicitant à chaque étape de l'apprentissage les acquis des étapes antérieures. Cette prise de conscience me semble d'ailleurs rapprocher la condition de l'apprenti enseignant de celle de l'élève car tout comme ce dernier, le professeur est fréquemment contraint de faire marche arrière sur son propre chemin, celui de la pédagogie, pour essayer de comprendre à quel moment il s'est égaré et ainsi mieux repartir de l'avant.

2. **Les vertus de la rupture thématique : surprise et plaisir d'apprendre**

Que l'on se réfère au précepte antique du «docere delectando » ou, plus récemment, aux textes officiels[5], le plaisir est toujours présenté comme l'ingrédient indispensable à la réussite de tout apprentissage. Or même si l'on considère que c'est une dimension peut-être plus facile à introduire dans l'enseignement d'une langue que dans celui des mathématiques ou de la physique – il faut voir dans cette hypothèse moins une tentative de prêcher pour ma paroisse qu'une prise en compte de la curiosité des adolescents pour les cultures étrangères et de l'aspect ludique que peut avoir le fait de s'exprimer dans une autre langue – il demeure que c'est à l'enseignant lui-même de veiller à réaliser cette alchimie entre la rigueur qu'exige la transmission d'un savoir et le plaisir qu'il est tout aussi souhaitable de prendre à apprendre – et à enseigner !

[5] voir B.O. n° 9, 9 octobre 1997, Hors-série : "L'enseignement de l'espagnol doit susciter le plaisir de découvrir et de pratiquer une autre langue."

Cela me semble d'autant plus important que même si l'on suppose un intérêt spontané des élèves pour les langues étrangères, on peut aussi craindre que cet intérêt soit quelque peu émoussé par le fait que les heures consacrées à l'apprentissage des langues vient s'ajouter pour des élèves de Seconde à une trentaine d'heures de cours au contenu aussi varié qu'exigeant. Ayant en mémoire ma propre expérience d'élève et me rappelant la bouffée d'oxygène que représentaient pour moi les cours de langue entre une heure de mathématiques et deux heures de physique – on me pardonnera de citer à nouveau ces matières mais sans doute l'écriture de ce mémoire a-t-elle aussi une fonction cathartique…- j'avais à cœur en début d'année d'essayer de faire du cours d'espagnol une parenthèse la plus agréable possible au milieu de toutes les autres heures de cours imposées aux élèves.

Ceci étant, après mes premières semaines d'enseignement et les premiers écueils que j'ai déjà évoqués, je me suis tellement persuadée de la nécessité de construire mes séquences selon une progression rigoureuse, en veillant à ce que chaque document s'inscrive au mieux dans une programmation cohérente, que j'en suis peut-être arrivée à confondre rigueur et rigidité. C'est grâce à la remarque d'une élève, Fanny, que j'ai pu me rendre compte que j'étais en train de sacrifier la dimension de plaisir à mes exigences. En effet, cela faisait déjà trois semaines que nous travaillions sur le thème de la Guerre Civile et j'ai remarqué lors d'une des dernières séances de cette séquence que Fanny, d'ordinaire plutôt enjouée et active à l'oral, avait passé l'heure à pousser de profonds soupirs. L'ayant retenue à la fin du cours pour essayer de comprendre les raisons de cette apathie inhabituelle chez elle, elle m'a dit : « D'accord, c'est intéressant de savoir ce qui s'est passé pendant la Guerre Civile mais c'est triste…Qu'est-ce qu'on fera après ? On va parler de choses gaies ? Des fêtes ? L'Espagne, c'est le pays de la *fiesta* (sic), non ? » Le message était clair… D'abord, la séquence consacrée à ce thème avait certainement été trop longue : même s'ils éprouvaient de la curiosité pour cette période, j'avais émoussé leur intérêt en m'y attardant trop longtemps. Ensuite, même si mon rôle n'est évidemment pas de ne leur proposer que des documents présentant une vision édulcorée de la réalité, je

commençais à comprendre que j'allais néanmoins devoir faire en sorte de ménager des séances de « respiration » mentale au cœur des séquences.

Les cours de module m'ont alors semblé parfaitement indiqués pour réaliser ces ruptures thématiques et donner une dimension plus ludique à l'apprentissage de l'espagnol. Parmi les différentes expériences que j'ai donc tentées depuis lors pour diversifier les activités et les façons d'apprendre, j'ai déjà évoqué le travail à partir de la chanson de Manu Chao : « Clandestino » ; j'ai également essayé de privilégier l'expression orale en leur demandant, à partir d'un menu de restaurant, d'imaginer par groupes de deux un petit dialogue entre serveur et client qu'ils ont ensuite mis en scène à tour de rôle devant la classe. Etait-ce parce qu'ils se retrouvaient en situation d'acteurs ou bien parce qu'ils s'imaginaient en train de commander « chorizo, tortilla, boquerones y otras tapas variadas... », le tout est qu'ils se sont prêtés avec un plaisir visible à cet exercice !

Ceci étant, il me faut avouer que tout en percevant les vertus de ces séances ludiques, qui ont semblé provoquer un regain d'intérêt des élèves pour les cours, mon enthousiasme était quelque peu tempéré par un soupçon de mauvaise conscience qui me faisait me demander si je ne « trahissais » pas un peu durant ces séances ma mission première consistant à faire acquérir un savoir.

L'une des dernières activités que j'ai proposées à mes élèves en module m'a cependant semblé être un compromis assez satisfaisant entre mon désir de ne pas transformer le cours en pure séance récréative et le plaisir que doivent éprouver les élèves pour bien apprendre. En effet, comme le dernier objectif linguistique des cours en classe entière avait été le passé simple, j'ai voulu les amener en module à pratiquer ce temps tout en laissant une part de créativité à l'exercice. Ainsi, chaque élève était invité à se mettre dans la peau d'un apprenti écrivain et devait donc écrire sur une feuille de papier la première phrase de l'histoire qu'il voulait raconter, la seule figure imposée étant l'emploi du passé simple. Lorsque cela était fait, chacun faisait passer la feuille à son voisin de droite qui était alors chargé d'écrire la deuxième phrase du début d'histoire qui venait de lui être remis. Cette opération a été

répétée jusqu'à ce que l'on obtienne autant d'histoires que d'élèves, à l'élaboration desquelles chacun avait contribué.

L'exercice s'est avéré enrichissant à plusieurs égards. D'abord, ayant laissé aux élèves le libre choix du sujet dont ils voulaient parler, j'avoue en avoir appris beaucoup sur les différents centres de préoccupation de jeunes lycéens, les uns ayant choisi de rapporter les dernières aventures du héros de dessin animé Pikachu (...) alors que d'autres mettaient à profit les vertus cathartiques de l'écriture en racontant les vicissitudes de jeunes filles abandonnées par leur amour d'été (...). Mais surtout, cet exercice a eu l'intérêt d'obliger les élèves à mettre en pratique le temps récemment acquis tout en leur laissant le plaisir d'exercer leur créativité et en favorisant l'entraide et l'intercorrection puisque chacun pouvait demander à son voisin un mot qu'il ignorait et devait essayer, chaque fois qu'un camarade lui remettait un fragment de récit, de déceler les erreurs éventuellement commises par les co-auteurs de l'histoire.

C'est donc à un véritable travail d'alchimiste que doit se livrer l'enseignant pour essayer de marier au mieux ses exigences propres et le goût des élèves à apprendre, et même s'il n'existe pas de recette universelle efficace pour toutes les classes, j'ai conscience aujourd'hui que je vais devoir m'employer à chercher à perfectionner sans cesse, dans ce laboratoire que sont les cours, le subtil dosage qui, entre rigueur et plaisir, permettra un apprentissage réussi.

CONCLUSION :

Loin d'être une croisière paisible, le voyage que j'ai entrepris cette année s'est avéré être une aventure qui m'a obligée à explorer plusieurs voies et à rectifier sans cesse ma trajectoire pour essayer d'orienter au mieux ma pratique pédagogique. Et pour éviter de sombrer et d'entraîner dans mon naufrage ceux qui m'accompagnaient dans ce voyage : les élèves, il m'a d'abord fallu me défaire de mes représentations et apprendre à connaître leurs capacités et leurs limites, afin d'adapter au mieux mes ambitions car enseigner, c'est aussi apprendre de l'autre.

Lorsque j'ai mieux su ce que je pouvais attendre d'eux, j'ai donc dû faire en sorte de trouver comment les amener à atteindre les objectifs fixés, en évitant les écueils rencontrés en début d'année. Ainsi, le choix de supports complémentaires, à la fois par le lexique, par les compétences auxquelles ils font appel, par les différents angles de vue depuis lesquels ils abordent un même thème, ainsi que par leur nature (texte, image, enregistrements audio et vidéo), m'a semblé un moyen de créer des situations d'apprentissage fécondes, à même de favoriser la réussite de ces divers volets de l'apprentissage que sont la compréhension, l'expression, la méthodologie et la formation de l'esprit critique, et ce tout en apportant une réponse possible à la question de l'hétérogénéité.

Par ailleurs, j'ai également pris conscience de l'intérêt de hiérarchiser l'agencement des différents documents étudiés à l'intérieur de chaque séquence, ainsi que de la nécessité de programmer une gradation sur l'année des difficultés et des exigences afin d'amener mes élèves à franchir par étapes le chemin que je voulais leur faire parcourir.

Ceci étant, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant lui-même, il me semble aujourd'hui que tout apprentissage est une progression moins linéaire qu'en spirale, qui exige donc de ce dernier suffisamment de souplesse pour déroger parfois à la cohérence de sa programmation lorsqu'il s'avère nécessaire de revenir en arrière pour réactiver les acquis, voire pour

réapprendre ce qui n'a pas été bien assimilé, afin de ne laisser personne au bord du chemin et de mieux repartir de l'avant. De plus, la passion qui anime l'enseignant ne justifie pas qu'il transforme l'aventure dans laquelle il entraîne ses élèves en chemin de croix et pour faire de ce mot un synonyme davantage de ferveur que de souffrance, j'ai également compris que tout en programmant avec rigueur les étapes du parcours, je pouvais à travers la rupture thématique et des activités plus ludiques essayer de créer la surprise et entretenir le plaisir, deux ingrédients indispensables à un voyage réussi.

Cependant, à l'heure de conclure ce livre de bord qu'est le mémoire, j'ai conscience que mon périple n'est quant à lui pas achevé et si ces quelques mois d'expérience m'ont permis de mieux orienter ma course, je sais aussi qu'il me reste encore de nombreuses voies à explorer et que l'on n'atteint peut-être jamais tout à fait le port. Mais finalement, l'intérêt d'un voyage n'est-il pas précisément dans les obstacles qu'il nous oblige à dépasser et dans les surprises qu'il nous réserve, l'enrichissement étant peut-être davantage dans la quête que dans la conquête ?

BIBLIOGRAPHIE

- Un regard sur ...LA PEDAGOGIE DE L'ESPAGNOL
  Jean-Marc Bedel, Caroline Bermejo, Andrés Blanco, Marie-Bernard Martineau
  Nantes, CRDP des Pays de la Loire, 1996

- Un projet pédagogique en espagnol
  Jean-Luc Maurelet
  CRDP du Limousin, 1999

- « Pourvu qu'ils m'écoutent... » Discipline et autorité dans la classe
  présente et coordonné par Annick Davisse et Jean-Yves Rochex
  CRDP de l'Académie de Créteil, 1997

ANNEXES